Warszawa • rok • VI • 1938/9 • nr 5

Przedszkole

MARZEC
KWIECIEŃ

dwumiesięcznik

organ Sekcji Wychowania
Przedszkolnego Związku Na-
uczycielstwa Polskiego

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 4.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Telefon 669-70.
Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:
Prenumerata roczna . . . . zł 8.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . . . zł 3.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 6880.

CZŁONKINIE SEKCJI Wychowawczyń Przedszkoli Związku N. P. otrzymują „Przedszkole" bezpłatnie.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

PRZEDSZKOLE

ROK VI • 1938/9 • Nr 5

G. Lombardo-Radice

Metoda Agazzi

(Dokończenie)

Zajęcia odpoczynkowe.

Pomysłowość nauczycielek i dzieci w przedszkolu w Mompiano.

Mompiano: Wychowanie radosne.

Dziecko jest tu w ciągłym ruchu, jak tego się domaga jego natura: ruch ten wszakże nie jest kapryśny i chaotyczny. Ogrodnictwo, ćwiczenia związane z myciem, wykonywane porządnie, wymagają ruchu i wywołują zmęczenie. Zabawa swobodna, bez sztuczek dydaktycznych, lecz prowadzona pod nadzorem, nie dochodzi nigdy do swawoli. Jednakże należy normować to życie pełne ruchu i radosnego trudu za pomocą „zajęć spokojnych", jak je dosyć trafnie nazywa p. Agazzi. Lekcyjki języka, prowadzone przy użyciu plastycznego materiału dydaktycznego „nieopatentowanych drobiazgów", aczkolwiek niezmiernie krótkie i prawie niezauważone jako lekcje, stanowią jednak ćwiczenie woli, pobudzające umysł. Trzeba się jednak strzec zbytniego w nich rozmiłowania (niebezpieczeństwo może powstać z samej ich pomysłowości i wdzięku).

Życie pełne ruchu nie powinno więc mieć przerw jedynie w postaci „lekcyjek".

Jest w metodzie Agazzi coś pośredniego pomiędzy pracą (dziecinną lecz istotną) i nauką (początkową jak najbardziej elementarną, lecz będącą również pracą) — jest to spokojne zajęcie, nie wymagające najlżejszego nawet wysiłku, będące jednak grą inteligencji, nie pozbawioną zdobywania różnorodnych sprawności, jak tego chciał Froebel.

Niewiele wychowawczyń miało wyobraźnię dydaktyczno-macierzyńską, jak siostry Agazzi (zwłaszcza Róża), aby wymyślić sposób utrzymywania dzieci przy zajęciach odpoczynkowych bez jakiejkolwiek sztuczności.

Wystarczy wymienić tutaj kilka tych sposobów:

1. Album (lub kilka albumów) dla każdego dziecka. Przy jak największej oszczędności może jedna nauczycielka przygotować wielką ich ilość. Całą bibliotekę albumów.

„Weźcie jakąkolwiek książkę reklamową (czyli wydawnictwo, które ma wartość tylko chwilową)... Nalepcie na każdej stronie jakąś postać, widok lub scenę, które przygotowaliście poprzednio, wycinając je ze starych pism ilustrowanych lub zdobyliście w jakikolwiek bądź inny sposób.

W ciągu jednego roku sporządzi się około pięćdziesięciu takich ilustrowanych albumów. Każdy z nich jest znaczony na okładce obrazkiem, charakterystycznym dla całego zbiorku. Albumy te rozłożone są do użytku dzieci na stole (na wysokości dziecka średniego wzrostu). Każde dziecko może wziąć ten album, który mu się podoba. Po rysunku na okładce pozna których „książek" jeszcze nie oglądało.

Dziecko się odosabnia lub też, jeśli chce, łączy się z innymi dla oglądania obrazków.

Jeżeli im się już dostatecznie przyjrzało, odnosi książkę na stół i może wziąć inną. Musi jedynie podejść do nauczycielki i pokazać, że nie zniszczyło kartek.

Genialny pomysł, jeśli się weźmie pod uwagę ubóstwo takiej twórczości wydawniczej na tym polu. Zasobne przedszkole może korzystać z pięknych książek z samymi rycinami; książek tego typu istnieje wielka ilość, nawet i drukowanych na płótnie. Jednakże kupując takie książki nauczycielka musi się podporządkować dydaktycznemu smakowi innych i, co gorzej, kapryśnemu smakowi kupieckiemu, który ma tu głos rozstrzygający. Nauczycielka agazziańska natomiast uniezależnia się na tyle, na ile zechce od wytwórczości handlowej, tworząc sama, przy pomocy dzieci, ów materiał prawdziwie... wielowartościowy.

Zwróćmy uwagę na to, że aby przyuczyć do przyzwoitego i zręcznego obchodzenia się z albumami, p. Agazzi wymyśliła lekcyjkę o sposobie obchodzenia się z książką, (właściwe położenie karty tytułowej, sposób odwracania kartek, aby uniknąć „oślich uszów"; unikanie ślinienia palca przy odwracaniu kartek; szybkie przewracanie kartek przy utrzymaniu książki we właściwym położeniu). O, gdyby wszyscy czytelnicy bibliotek publicznych byli jako dzieci wychowani w domach Agazzi, ileż bardziej szanowaliby książkę.

Przy tym ćwiczeniu obchodzenia się z książką wszystko jest przydatne: stare katalogi, stare rozkłady jazdy i wszelka inna makulatura.

Inne zajęcie spokojne: torebka z ziarnami słonecznika. Ziarenka służą do tworzenia rysunków. Szeregi ziarenek, które dziecko układa według swego smaku i swej wyobraźni, raz wyobrażają „dzieci", to znów są „żołnierzami" w przeróżnych marszach z oficerem, kroczącym obok plutonów;

kiedy indziej tworzą „obejścia" lub „ogrodzenia" albo „ulice" i „pałace"; niekiedy pomiędzy ziarenkami umieszcza się patyczki i układa się „rysunki zdobnicze".

3. Inny wynalazek: rysunki kwiatów, zrobione z nasion: nasiona dyni, fasoli, bobu, grochu. „Pewna ilość nasionek dyni, odpowiednio ułożonych w kształcie stokrotki z ziarenkiem słonecznika w środku, tworzą ładny kontrast z innym kwiatem ułożonym z ciemnych ziaren bobu ze środkiem utworzonym z ziarna grochu". A łodygi? O, łodygi wymagają wielkiego urozmaicenia. Gdyby nie było łodyżek liści, zebranych w ogrodzie (np. lip) znalazłyby się zawsze kawałeczki słomy zwykłej lub barwionej, igły sosny, kawałeczki trzciny; możnaby też wykorzystać pióra gęsi, indyków i w ogóle wszelkiego drobiu: są one zawsze przydatne, gdyż można je myć.

We Florencji na wiosnę 1923 r. w stoisku Opera Nazionale per l'Italia redenta [1]) wystawione były na stolikach rysunki dziecięce, wykonane przy pomocy takich prostych i dowcipnych środków.

O, nieopatentowane drobiazgi stanowią skarb przedszkoli i ubogich szkółek. Każda nauczycielka ma ich pełną szafę za parę groszy lub bezpłatnie.

4. Upalne godziny letnie: dzieci odpoczywają w cieniu pod drzewami, przeglądając książkę z „dużymi rycinami"; dużymi, aby cała grupa dzieci mogła z nich korzystać.

„Czy są to sprzęty domowe? Czy instrumenty muzyczne? Ptaki? Dzikie zwierzęta? Czy owad w powiększeniu? Pchła? Kleszcz?... No, tak, wszystko służy do zwrócenia uwagi dzieci, do zabawienia ich przy jednoczesnym wprowadzaniu w świat rzeczywisty. Są to piękne chwile, pozostawiające ślad w umyśle i w sercu dzieci i wychowawczyni. Im bardziej życie rozwija się na łonie przyrody, tym więcej przemawia wszystko do umysłu i tym bardziej głos uczucia przenika do serca".

Po tej duchowej rozrywce dzieci spokojnie zasypiają, w miarę jak zainteresowanie ich słabnie, a oczy zamykają się pod wpływem gorąca...

5. Pomaganie kucharce: przebieranie ryżu lub czegoś podobnego

Podaję subtelny opis tego zajęcia pióra p. Agazzi, opis, który jest małym arcydziełem ducha macierzyńskiego:

"Odpowiednie zajęcie dla uspokojenia przy jednoczesnym wprawianiu oka i ręki do czynności pożytecznych pod względem higienicznym. Jest to, rzecz prosta, ćwiczenie, gdyż dalecy jesteśmy od myśli, że można z tego od razu wyciągnąć praktyczną korzyść. Pozostawmy jednak dzieciom złudzenie, że przebierają ryż, który będzie na drugi dzień ugotowany w rondlu szkolnym: pozostawmy im to poczucie moralne, że są pożyteczne dopomagając kucharce w pracy; można nawet wzbudzić w nich to uczucie altruizmu.

---

[1]) Narodowy Urząd do spraw wyzwolonych Włoch.

W rzeczywistości wszakże wychowawczyni rozporządza woreczkiem ryżu, którego zawartość za każdym razem rozdaje dzieciom, ażeby się nauczyły wybierać wszystkie nieczystości, które się domieszały do ziarna. I dzieci spółzawodniczą w tym, które więcej znajdzie nasionek prosa lub kamyczków... O, z jaką usprawiedliwioną dumą odkładają, zwłaszcza kamyczki, wiedząc dobrze, że każdy znaleziony kamyk może odpowiadać jednemu uratowanemu ząbkowi.

A jak się odbywa przebieranie ryżu? W braku czegoś lepszego rozkłada się na stole arkusze czystego papieru. Udało mi się też uzyskać od cukiernika kilkadziesiąt tacek tekturowych bardzo do tego celu przydatnych".

6. Wycinanie z papieru prostokątów lub cięcie papieru nożem do rozcinania kartek. Chodzi o zaopatrzenie klozetów. W przedszkolu w Mompiano uczy się dzieci, pochodzące ze sfer ludowych, (ilu dzieciom, nie pochodzącym ze sfer ludowych by się to przydało, dowodzi tego widok ustępów w szkołach średnich) również i tej koniecznej umiejętności tualetowej oraz utrzymania w czystości miejsca, które zbyt często jest zanieczyszczone i urąga wszelkiej higienie.

Lecz ćwiczenie w cięciu papieru ma znaczenie nie tylko użytkowe. Uczy się dzieci spostrzegania i odtwarzania kształtów geometrycznych.

Dla dziecka jest wielką radością móc pociąć arkusz na równe kwadraciki lub prostokąty. Radość z czego? O, wielki Froeblu! Radość z życia, radość z tego, że się coś robi: wielka radość człowieka na tym bożym świecie skupiona w skromniutkiej, a jednak wielkiej aktywności dziecka, z której dorośli prawie nie zdają sobie sprawy.

7. Początki pracy ręcznej. „Przewyższa każde inne ćwiczenie", jako zajęcie ciche.

Istnieje cały repertuar froeblowski, który nie jest do odrzucenia. P. Agazzi jest wszakże umiarkowaną wyznawczynią Froebla, chociaż nigdy nie stawia siebie wyżej od niego.

„Co wytwarzają dzieci podczas pracy? W swej nienasyconej potrzebie zabawy tworzą drobiazgi, pozory rzeczy pożytecznych; niektóre z nich wytwarzają pawdziwe i istotne zabawki".

Jednym z ulubionych ich zajęć jest klejenie. Klej jest z mąki. Praca ta jest nowym „ćwiczeniem w czystości".

Materiał? Również i tutaj „nieopatentowane drobiazgi": przykrywki metalowych pudełeczek do kleju, różnorodne kawałeczki papieru, paski tektury itd.

Zajęcie to jest najpowszechniejsze; p. Agazzi przejęła je tylko i udoskonaliła nadając mu prostotę i naturalność unikając jakiejkolwiek pracy kosztownej i jakiegokolwiek marnowania materiału, choćby nie przedstawiał on żadnej wartości.

8. Mógłbym dużo jeszcze podać szczegółów i wskazań na ciekawe po-

dobieństwa pomiędzy „cichymi zajęciami" Agazzi i aktywnymi zabawami metody Decroly.

Wspomnę choć pobieżnie o grze w loterię fantową, czytaniu obrazków oraz ćwiczeniach w kupnie i sprzedaży, miłych i inteligentnych jako „ćwiczenia rozwojowe", że się tak wyrażę po montessoriańsku.

I wreszcie podam jeszcze jedno ćwiczenie, a mianowicie zwijanie nici i rozwiązywanie sznurków.

* * *

Do prac swoich przy „zajęciach cichych" każde dziecko ma własne pudełko, które przechowuje w ‚czeluściach swego stolika".

Dziecko jest odpowiedzialne za sposób przechowywania i układania każdego przedmiotu. Samo pudełko musi mieć w stoliku stałe miejsce, tak, aby wychowawczyni mogła ze swego miejsca zdać sobie sprawę jednym spojrzeniem, iż wszystko jest na właściwym miejscu. Raz na tydzień lub wtedy, gdy wychowawczyni tego zażąda, każde dziecko stawia swoje pudełko na stole i odkurza nie tylko wszystkie przedmioty, ale i samo pudełko i szufladkę. Dziecko może swobodnie zmieniać rozmieszczenie przedmiotów w pudełku: wychowawczyni przegląda pudełka, aby pochwalić lub doradzić.

* * *

Dzięki tej właśnie wielkiej różnorodności pomysłów p. Agazzi ratuje się przed rutyną. Nie ma ona też na celu narzucania określonych niezmiennych pomysłów dydatkycznych. Mogą one tylko stanowić podnietę do rozbudzenia inicjatywy dydaktycznej każdej nauczycielki.

* * *

Od Redakcji: Zakończyliśmy druk tłumaczenia książki G. Lombardo-Radice o metodzie Agazzi, zawierającej szereg zasadniczych i wysoce wartościowych wskazań dydaktyki przedszkolnej. Odsyłamy czytelników „Przedszkola" do nr 1—5 i 6—9 1937/38 r. oraz nr nr 1—2, 3, 4 i 5 1938/39 r., w których drukowaliśmy pracę Lombardo-Radice w tłumaczeniu Heleny Grotowskiej.

W celu zaś pogłębienia zagadnień omówionych w książce Lombardo-Radice podamy w nr 6 „Przedszkola" artykuł prof. Sergiusza Hessena, który da syntezę metody Agazzi.

Stefan Szuman

O uzdolnieniach kolorystycznych dziecka w wieku przedszkolnym

Stosunek małego dziecka do barw jest dwojakiego rodzaju: rozumowy i uczuciowy.

Rozumowo wnika dziecko w świat barw, ucząc się je rozróżniać, nazywać i poznawać. Na poznawanie barw składa się rozróżnianie poszczególnych barw i ich odcieni oraz przyporządkowanie im właściwych nazw. Badania zapoczątkowane jeszcze przez Bineta wykazały, że dzieci późno i bardzo powoli uczą się nazywać barwy. Siedmioletnie dzieci znają zwykle tylko kilka nazw najważniejszych barw, jak czerwona, niebieska, żółta, zielona. Dziecko małe nie interesuje się, jednym słowem, nazwami barw. Dostrzega ono niewątpliwie, już bardzo wcześnie, całą bogatą skalę barw i odróżnia jedne barwy od drugich, a nawet dosyć subtelne odcienie kolorów, o czym się łatwo można przekonać za pomocą eksperymentu polegającego na przyporządkowaniu kolorowych papierków lub włóczek tego samego koloru. To nie sprawia większych trudności nawet najmniejszym dzieciom. Ale rozróżnianie barwy, polegające na stwierdzeniu identyczności czy podobieństwa koloru, nie jest jeszcze tym samym, co świadome poznawanie, zakładające znajomość nazwy i utworzenie się wiedzy o skali głównych barw i ich odmianach. Ta wiedza wytwarza się w dziecku powoli, bo też ostatecznie dla małego dziecka może być rzeczą obojętną, jak się poszczególne kolory nazywają, byle tylko mogło się im napatrzyć, nimi nabawić i nacieszyć.

Uczuciowy stosunek dziecka do barwy jest natomiast u małego dziecka od początku bardzo żywy. Wiedzą o tym intuicyjnie matki, wieszając nad główką niemowlęcia kolorowo wymalowanego ptaszka lub pstrą zabawkę.

Podobnie jak dziecko, człowiek pierwotny jest bardzo wrażliwy na żywe, jaskrawe barwy. W przyrodzie, silne, natężone i lśniące barwy, występują stosunkowo rzadko. Ludzkość kiedyś, w zamierzchłych czasach, nauczyła się dopiero sporządzać barwiki i wytwarzać nasycone, piękne kolory. Było to niewątpliwie wielkim odkryciem i wstrząsającym przeżyciem pierwotnego człowieka. Żywość i jaskrawość koloru fascynowała i upajała go. Szkarłatna szata zachwycała wzrok i w ciągu wieków była oznaką glorii i chwały dostojników, karmazynów i królów. Lud nadal cieszy się i rozkoszuje krasą swojego stroju. W ubiorze człowieka nowoczesnego, u mężczyzn, barwność znikła, a ubranie stało się szare. Natomiast urok mody kobiecej w znacznej mierze polega właśnie na dobraniu barw, na oryginalnej, a subtelnej kolorystyce, na ciągle nowych kreacjach zmysłu kolorystycznego, na harmonii między sobą a kolorem, w którym „jest jej do-

brze". Moda kobieca jest może jedynym schronieniem, w którym człowiek nowoczesny uprawia swobodnie i z zamiłowaniem starodawny kult koloru. Poza tym człowiek nowoczesny zszarzał, zapomniał o radości barw. Nieśmiało, w architekturze i dekoracji wnętrz, odzywa się niekiedy na nowo nuta kolorystyczna.

Barwy, podobnie jak tony, mają swój bezpośredni **uczuciowy wyraz**: inaczej przeżywamy melancholię fioletu, inaczej płomień cynobru, inaczej sytość i nadzieję zieleni, inaczej czystość i młodzieńczość błękitu, inaczej delikatność i zorzę koloru różanego, inaczej realizm i bezdźwięk brunatnych odcieni itp. Bezpośrednia, uczuciowa reakcja na barwy, jest zjawiskiem pierwotnym. Świat barw przez człowieka wyodrębnionych, przez technikę pierwotną z roślin i innych surowców wytworzonych, staje obok świata tonów, które również dopiero sztucznie, na instrumentach, jako odrębne czyste dźwięki musiały się urodzić, zanim ludzkość zaczęła układać z nich mozaikę akordów i organiczne całokształty melodii. Barwy można ze sobą zespalać i zestrajać podobnie jak tony muzyki. Każdy akord barw stwarza nowe przeżycia, każdy układ kolorów, w obrębie określonego kształtu, daje nową melodię.

— Gdy już technika pierwotna stworzyła pewną ilość barwików zaczął się człowiek **bawić kolorami**, zestrajać je z sobą w najróżniejszy sposób i radować się oddźwiękiem, który takie czy inne harmonie barwne w nim wywoływały. Człowiek pierwotny, podobnie jak po dziś dzień lud wiejski, nie był jeszcze znudzony i zblazowany barwami. Kolory przemawiały do niego jeszcze silnie i bezpośrednio, a kompozycja barwami stała równorzędnie obok kompozycji muzycznej.

W podobnej sytuacji życiowej i psychicznej znajduje się ciągle jeszcze każde małe dziecko, a w pracy eksperymentalnej, którą przeprowadziłem wspólnie z jednym z moich współpracowników [1]) mogłem wykazać, że u dzieci małych, nawet w środowiskach przemysłowych, istnieją niezwykłe uzdolnienia w tym kierunku.

Badania nasze polegały na tym, że daliśmy dzieciom w różnym wieku (od 5—13 lat) do zakolorowania dwa obrazki. Obrazki te są przedstawione na załączonej rycinie, na której widzimy zmniejszone reprodukcje kolorowych malowanek dwóch chłopców, którzy kredkami wypełnili kontury schematyczne rysunków. Wszystkie dzieci badane otrzymały taki sam komplet kolorowych kredek oraz identyczne kreskowe schematy „kilimu" i „dziewczynki z barankami" do zakolorowania. Dzięki temu prace wszystkich dzieci było wykonane w tych samych warunkach, a wyniki można było porównać i stworzyć cyfrowy obraz rozwoju pewnych cech w obu rycinach.

---

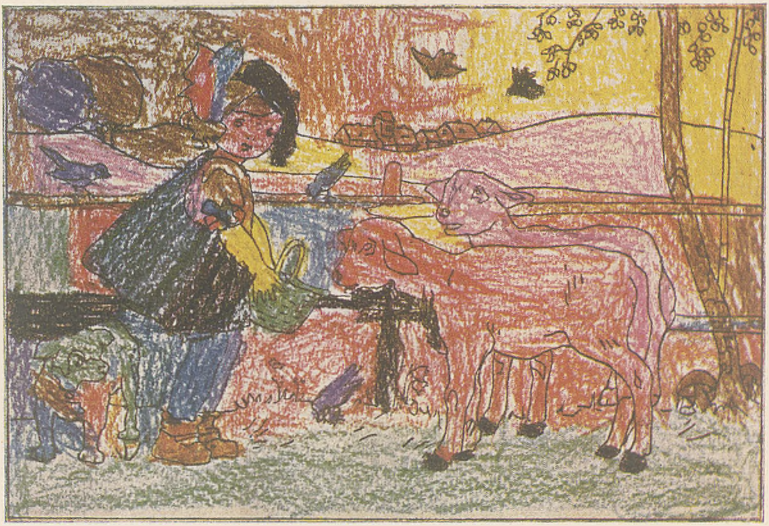
1) Stefan Szuman i Karol Brzychczy. Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka—1938.

W niniejszym szkicu możemy tylko na dwóch przykładach krótko scharakteryzować kolorystykę dziecka w wieku przedszkolnym.

Zajmiemy się najpierw obrazkiem, który przedstawia dziewczynkę z barankami, pieskiem i ptaszkami na tle krajobrazu. Uderzający jest przede wszystkim fakt, że dzieci w wieku przedszkolnym nadają bardzo często przedmiotom taką barwę, jakiej one w naturze nie posiadają, a więc tzw. barwę **anaturalną.** W rysunkach dzieci pięcioletnich, w 51% wypadków, piesek ma barwę niezgodną z naturalną, a mianowicie jest on na barwnych rysunkach dzieci błękitny, karminowy, cytrynowy lub zielony. Włosy dziewczynki w rysunkach dzieci są w 29% wypadków czerwone, w 14% — niebieskie lub zielone, w 4% — fioletowe. Na rycinie reprodukowanej baranki są czerwone. Małe dziecko nie daje więc przedmiotom na obrazkach takich barw, jakie są w naturze, lecz koloruje je tak, jak mu się podoba, nie troszcząc się zupełnie o tzw. realistyczny i naturalny kolor przedmiotów.

Czemu dzieci tak czynią? W pewnej mierze, może po prostu dlatego, że się nie zastanawiają rysując. Sądzę jednak, że dzieci stosują koloryt anaturalistyczny przede wszystkim dlatego, że im to robi przyjemność. Dziecko **lubuje się w kolorach jaskrawych,** pełnych, w barwach lśniących i krzykliwych i w swych malowankach i rysunkach daje folgę temu upodobaniu. Przypomnijmy sobie, że zabawki, które dajemy małym dzieciom, są też często, czy nawet przeważnie, jaskrawo i anaturalistycznie zabarwione. Wśród takich zabawek spotykamy np. niebieskiego słonia, czerwonego hipopotama, zielonego pieska itp. Dziecko, po prostu, raduje się wszystkim co kolorowe, co się wyróżnia i wyodrębnia kolorem, co żywą barwą pociąga i zachwyca wzrok. Właśnie dlatego, że barwy spotykane w naturze są raczej stonowane i dyskretne, dziecko wyszukuje i zbiera to, co kolorowe. Dlatego, między innymi, dziecko małe cieszy się kwiatkami i motylami, że są kolorowe. Obrazki barwne, które dziecko samo wytwarza, są też kolorowe, jak motyle i kwiaty.

Żywa, anaturalistyczna barwność malowanek (jak również zabawek) dziecięcych ma może jeszcze inne przyczyny. To co jest „bajecznie kolorowe", jest tym samym inne, a zarazem wspanialsze, ładniejsze, bardziej czarujące, niż w rzeczywistości: jest „jak z bajki"! Przy znanych upodobaniach dziecka w wieku przedszkolnym do zabaw iluzyjnych, do bajek, do życia w świecie wyobraźni, fantastyczna, tęczowa kolorystyka dziecięcej sztuki jest zjawiskiem zupełnie zrozumiałym, harmonizującym doskonale ze światem cudownym i iluzjonistycznym, w którym dziecko żyje w swych zabawach i w swej wyobraźni. Każdy z nas pamięta zapewne te obrazy, które widzieliśmy jako małe dzieci kładąc się spać, przy oczach zamkniętych lub na wpół na jawie, słuchając bajek lub pogrążając się we własnych fantazjach. **Wyobraźnia** małego dziecka jest tęczowa i kolorowa jak jego malowanki.





Jedną z cech wczesnodziecięcej kolorysytki, jest jej **tęczowość i pstrokatość**. Dziecko chętnie operuje całą gamą natężonych kolorów i zestraja je w swych malowankach w jaskrawe, tęczowe akordy. Małe dzieci chętnie ozdabiają jeden i ten sam przedmiot na rysunku kilku kolorami, nie troszcząc się znowu o to, czy w naturze dany przedmiot występuje w takim zabarwieniu. Dziewczynka, na reprodukowanym obrazku, jest upstrzona w kolorowe łatki, jak mała papużka. Piesek obok niej jest pomalowany na kilka kolorów. Barwy na tym obrazku w bardzo niedostatecznej mierze wyodrębniają poszczególne przedmioty jako takie, a kawałkują je i rozbijają na fragmenty. Całość robi wrażenie „karnawałowe", wrażenie jakiegoś fantastycznego, chaotycznego **szału kolorów**. Dziecko aż do ekscesu używa sobie i igra kolorami. Kolorystyka małego dziecka w swych początkach jest w ogóle nieuporządkowana i chaotyczna, co się tłumaczy między innymi brakiem doświadczenia w kolorowaniu i brakiem wprawy w rysowaniu, ale też niemniej skłonnością do silnego wyżywania się małego dziecka za pomocą jaskrawej i pstrokatej kolorystyki.

Wyniki naszych badań doprowadziły mnie do przekonania, że w kolorystyce małego dziecka **tendencje zabawowe i estetyczne** przeważają wyraźnie nad tendencją naturalistyczną. Dziecko nadaje swym obrazkom taki koloryt, „aby było ładnie", aby oko się radowało, aby było kolorowo na obrazku. Zapomina o tym, że przedmioty na obrazku powinny, z pewnych względów, mieć te same kolory, co w naturze. Te względy, dla małego dziecka, jeszcze mało albo nic nie znaczą i dlatego właśnie może ono swobodnie dawać folgę swojemu zmysłowi kolorystycznemu i zaspakajać naturalną, wrodzoną potrzebę cieszenia się barwami.

Jeżeli przyjrzymy się bez uprzedzeń i ze zrozumieniem, malowankom swobodnym małych dzieci, np. tym, które dla nas narysowały dzieci pięcioletnie, to przekonamy się, że małe dziecko, pięcio- i sześcioletnie, posiada już bardzo subtelny i wyraźny **smak kolorystyczny**. Mimo — nieuporządkowania i chaotyczności rozmieszczenia barw — z naturalistycznego i rzeczowego punktu widzenia,—w tych dziecinnych, kolorowych obrazkach prawie zawsze jednak istnieje poczucie zestawień i akordów barwnych. Barwy składające się na całość obrazka, jako plamy, są rozłożone w sposób harmonijny i celowy, a akordy barwne poszczególnych obrazków są oryginalne, dobrze zespolone w całość i posiadają zdecydowany kolorystyczny wyraz. Mnie osobiście, bardzo się np. podoba reprodukowany obrazek dziewczynki z barankami, mimo, że jest taki pstry i chaotyczny. Podoba mi się jako zespolenie różnych plam barwnych w żywą kolorową całość. Jest w nim bowiem pewna subtelna równowaga między kolorami ciepłymi i chłodnymi; barwy, mimo jaskrawości, są harmonijnie z sobą zestawione; znajdujemy w nim bardzo subtelne przejście, np. między kolorem czerwonym a różowym, które to kolory, równocześnie zlewają się na obrazku i z lekka kon-

trastują z sobą. Kolorowa plama tego obrazka ma swoisty wyraz: w swej papuziej pstrokatości, kompozycja jest jednolita i konsekwentna, a zatem dobrze zbudowana. „Papuziowość" tego obrazka, ta jego „arlekinowatość", to, że się prezentuje jak „szczygieł", jak „błazenek wielokolorowy", to właśnie stanowi o jego odrębnym kolorystycznym wyrazie. Jest on dobrą próbką swoistego smaku kolorystycznego małego dziecka i jest ładny, bo jest naiwnie dziecinny i radosny w swym kolorycie.

Na tym miejscu nie możemy, niestety, przedstawić liczniejszych przykładów bogatej i pomysłowej twórczości kolorystycznej małego dziecka. Dzieci w wieku przedszkolnym osiągają niekiedy już wprost zdumiewające rezultaty na tym polu i, mimo że w tym wieku nie kierują się jeszcze w ogóle świadomymi zasadami kompozycji barwnej, to w sposób naiwny, i mimo woli, prowadzone samym tylko smakiem i wyczuciem, tworzą rzeczy ładne i zharmonizowane.

Na podstawie drugiej serii doświadczeń naszych polegających na kolorowaniu schematu kilimu przez dzieci w różnym wieku mogliśmy zdać sobie dokładnie i objektywnie sprawę z tego, jak się rozwija u dzieci 5—13-letnich kompozycja barwna, ornamentacyjna. Ornament na kilimie reprodukowanym na rycinie jest zbudowany symetrycznie i koncentrycznie i z tym między innymi musi się liczyć kompozycja kolorystyczna, jeżeli ma być poprawna i harmonijna.

Trzy duże gwiazdy w środkowym polu powinny np. być tak skomponowane, żeby równowaga była utrzymana, tzn. dwie gwiazdy boczne powinny być tego samego koloru. U dzieci 5-letnich znaleźliśmy jeszcze 50% układów asymetrycznych, u dzieci 13-letnich — tylko 18%.

Podobne badania mogliśmy przeprowadzić odnośnie do kolorystyki innych części ornamentu. Szczególnie interesujący jest pod tym względem układ gwiazdek małych na ramie kilimu. Aby osiągnąć równowagę i symetrię gwiazdki o tym samym kolorze powinny się znajdywać naprzeciw siebie, a poza tym na ramie powinny się przeplatać tak, aby gwiazdki tego samego koloru występowały w regularnych odstępach. Dzieci w wieku przedszkolnym nie umieją jeszcze skomponować kilimu w ten sposób i prawie zawsze w ich rysunkach układ gwiazdek na ramie kilimu jest nieuporządkowany, nieregularny i asymetryczny. Nie postępują one jeszcze według jakiejś określonej zasady kompozycji, która wobec tego jest często zupełnie przypadkowa i estetycznie niezadowalająca. Jednak już dosyć duży procent dzieci pięcioletnich osiąga bardzo ciekawe, pozytywne rezultaty, kierując się po prostu bezwiednie i instynktownie wrodzonym smakiem i naiwnym, ale trafnym poczuciem kolorystycznym. Dzieci te, mimo nieregularnego rozłożenia ornamentu barwnego na płaszczyźnie kilimu, umieją jednak w rezultacie tak go rozmieścić, że zostaje osiągnięta harmonia i równowaga.

Tego rodzaju naiwne i niesymetryczne, a jednak zrównoważone kompozycje dziecięce, mają specyficzny urok, dlatego że są tak dalekie od szablonu.

Na rycinie naszej dajemy reprodukcję kompozycji barwnej kilimu którą wykonał pięcioletni chłopczyk. Kilim ten jest skomponowany według zasady takiej, że każda z gwiazdek jest zakolorowana kilkoma kolorami, co zupełnie odpowiada omówionej już powyżej przeze mnie tendencji do pstrokatości i do kolorystyki „papuziej". Rezultat, w tym wypadku, jest wyjątkowo piękny. Na karmazynowym tle gwiazdki mienią się wszystkimi kolorami tęczy, jak mozaika ułożona z drogocennych kamieni.

Streszczając wynki naszych badań nad kolorystyką małych dzieci, możemy stwierdzić co następuje:

Dzieci w wieku przedszkolnym posiadają żywe zainteresowanie dla świata barw, a wykonywanie kolorowych rysunków (podobnie, jak zabawa barwnymi zabawkami, np. klockami, lalkami, obrazkami) sprawia dziecku wielką przyjemność. Dziecko małe poddaje się szczególnie urokowi barw żywych, natężonych i nie stonowanych i dlatego charakterystyczną cechą kolorystyki prymitywnej małego dziecka jest jaskrawość, tęczowość i pstrokacizna kolorów.

W kolorystyce dziecka przedszkolnego tendencja ekspresji barwnej jako taka, przeważa nąd poczuciem naturalistycznych walorów kolorystyki. Dlatego kolorystyka w tym wieku jest anaturalistyczna i w znacznie większej mierze jest zabawą kolorami, zabawą zestawienia z sobą różnych kolorów w sposób mniej lub więcej harmonijny, ale z tendencją kompozycyjną, niż czynnością mając na celu stworzenie rysunku kolorowego, podobnego, pod względem barw, do natury.

Dziecko w tym wieku nie tworzy świadomie i planowo kompozycji barwnej, jednak mimo woli i bezwiednie osiąga w zakresie kolorystyki rezultaty nieraz bardzo ciekawe i pozytywne. Bowiem wrodzony smak i zmysł dla harmoni barw pozwala mu, przy zabawie kolorowania i barwnego rysowania, układać plamy barwne w harmonijną całość kompozycji. Kolorystyka dziecka wyrasta zatem z podłoża uczuciowego i nie intelekt, a naiwny smak estetyczny kieruje dzieckiem przy pracy.

Na ogół można stwierdzić u dzieci w wieku przedszkolnym wysoki poziom smaku estetycznego, w zakresie kolorystyki. Zdaniem moim, w późniejszych okresach rozwoju, naturalistyczne tendencje w kolorystyce paraliżują i zubożają pierwotne żywe możliwości kolorystyczne dziecka.

W wychowaniu przedszkolnym można i powinno się wyzyskać duże pierwotne uzdolnienia dzieci w tym kierunku i trzeba pokierować nimi należycie. W tym celu powinniśmy zaspokoić potrzeby dziecka małego pod względem przedmiotów i zabawek **kolorowych.** Po drugie, trzeba dziecku dać **sposobność do rysowania kolorowymi kredkami,** oraz do układania wzorów z kolorowych papierków itp. **Nie** należy jednak kazać dzieciom

pracować według wzorów i przykładów, lecz rozwijać tylko u każdego dziecka jego naturalne tendencje kolorystyczne, nie mieszając się zbyt do jego pracy, nie kierując nim w sposób jawny, nie budząc jeszcze w tym zakresie jego refleksji i intelektu. Dajmy natomiast dziecku sposobność jak najczęstszej aktywnej, zabawowej twórczości w tym zakresie i możność naiwnych, bezpośrednich przeżyć, w zetknięciu z tworzywem świata barw.

Materiał zabawowy

(Artykuł recenzyjny).

Zagadnienie materiału do zabawy w przedszkolu, skompletowanie go jakościowe i ilościowe, dyskretne i umiejętne kierownictwo — są to sprawy wagi pierwszorzędnej, a dotychczas jeszcze nie dość przepracowane. W Europie zajmuje się nim Ch. Bühler, raczej jednak od strony rozwoju dziecka oraz H. Hetzer; Ameryka ma szereg publikacji na ten temat. Między nimi wyróżnia się praca dr Doroty Van Alstyn, wydana przez Uniwersytet w Chicago p. t. „Wybór materiału zabawowego i zachowanie przy zabawie dzieci przedszkolnych". Autorka podaje tu wyniki swych badań, dotyczących zabawy dziecięcej, a prowadzonych metodą laboratoryjną. Jest to więc praca w założeniu odmienna od większości dzieł traktujących ten sam przedmiot. Były one, według słów przedmowy, raczej filozoficzne lub anekdotyczne, co bynajmniej nie pomniejsza ich wartości, studium zaś o którym mowa, doświadczalne w swym charakterze, wzięło sobie za temat przepracowanie według metod naukowych dwu momentów zabawy: wybór i zużytkowanie materiału zabawowego.

Wyniki tej pracy powinny przynieść pożytek rodzicom i wychowawcom zarówno przy selekcji tego materiału jak przy opracowaniu programu zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dr. V. Alstyn sądzi również, że jej badania mogą przyczynić się do opracowania skali rozwojowej, dopełniającej używane obecnie testy rozwoju umysłowego dla wieku przedszkolnego.

Zagadnienie, które autorka postanowiła opracować brzmi jak następuje: „Jakie różnice można zaobserwować w użyciu pewnych materiałów zabawowych u dzieci dwu, trzy, cztero i pięcioletnich w ich swobodnej zabawie na terenie nursery school [1]) i przedszkola".

Badania przeprowadzone były na terenie kilku instytucji przedszkolnych przy szkołach Winetka. Wychowawcy wszystkich grup przedszkolnych opracowali tam wspólną listę materiału zabawowego według swych su-

[1]) Nursery school — to przedszkole dla dzieci młodszych poczynając od dwulatków.

biektywnych poglądów, autorka zaś, pracująca jednocześnie w Instytucie dla badań nad młodzieżą w Chicago, zainteresowawszy się tym zagadnieniem zapragnęła poszukać rozwiązania na drodze naukowej. Wydało jej się to tym słuszniejsze i ważniejsze, że w ostatnich czasach na terenie Ameryki nastąpił wielki rozwój instytucji przedszkolnych, a w dziedzinie badań nad rozwojem wieku przedszkolnego jest wciąż jeszcze tak wiele braków.

Znaczenie zabawy w życiu małego dziecka zostało stosunkowo niedawno sprecyzowane i uznane jako podstawowy czynnik wychowujący i uspołeczniający. Wychowawca pozostaje w cieniu, występując czynnie w razie przejawów antyspołecznych lub dyskretnie podsuwając odpowiedni materiał dzieciom biernym. Ważną więc rzeczą jest dla niego dokładna znajomość tego materiału zabawowego, którym dysponuje: jaki materiał może nauczyć skupienia dziecko roztargnione, co pobudzi twórczość dramatyczną, a co uspołeczni małego odludka. Rzecz oczywista, że wychowawca musi jednocześnie znać psychikę dziecka w każdym okresie jego rozwoju.

Autorka, omawiając prace różnych autorów na ten sam temat, zatrzymuje się dłużej nad pracą H. Hetzer i cytuje wyniki do jakich doszła ta autorka. Według H. Hetzer są trzy stadia w traktowaniu materiału zabawowego przez dziecko: 1) niespecyficzna (bez względu na naturę materiału) manipulacja poniżej dwu lat, 2) specyficzne (zgodne z naturą materiału) traktowanie, 3) celowe (rozwiązywanie jakiegoś zagadnienia) traktowanie. Każdy okres jest równie ważny dla rozwoju dziecka i należy być bardzo ostrożnym, aby procesu nie przyśpieszać przez pouczanie dziecka. Należy mu jedynie dostarczać materiału, którego potrzebuje. Dziecko powinno mieć możność zetknięcia się z materiałem zabawowym bez przeszkód i bez zbędnych słów ze strony wychowawcy.

Przejdźmy teraz do pracy samej p. V. Alstyn. „Jakie różnice można zauważyć w **użytkowaniu** pewnych materiałów zabawowych u dzieci od lat 2 do 5".

Co znaczy użytkowanie? Autorka w tym pojęciu ogólnym rozróżnia cały szereg momentów, a więc:

1. co robią dzieci z danym materiałem?
2. jak często go używają?
3. jak długo?
4. jak często jest wybierany jako pierwszy?
5. ilość społecznych interakcji, tzn. rozmów, przyglądania się, współpracy itd.?

Równocześnie stawia sobie autorka szereg innych zagadnień do rozwiązania:

1. czy płeć gra rolę w wyborze materiału zabawowego?
2. czy pewne różnice w traktowaniu materiału zabawowego mają swoje źródło w inteligencji?

3. jaki materiał zabawowy jest związany z największą ilością społecznych interakcji?
4. jaki wpływ ma posiadany w domu materiał zabawowy na jego użytkowanie w przedszkolu?
5. czy można opracować metody, za pomocą których przedszkole mogłoby badać i analizować te różnice w użytkowaniu materiału zabawowego?

Aby znaleźć odpowiedź na te liczne pytania, nie wyczerpujące zresztą jeszcze całości zagadnienia, autorka obserwowała dzieci w ich swobodnej aktywności zabawowej w nursery school i w przedszkolu. Pewne trudności wynikające z obecności innych dzieci były brane pod uwagę, przeważyło jednak zdanie, że należy obserwować dzeci na terenie im dobrze znanym, a nie w zamkniętym laboratorium. Czas obserwacji każdego dziecka wynosił 15 okresów po 45 minut każdy, czyli około 10 godzin. Czas zajmowania się każdym rodzajem materiału był ściśle obliczany, a następnie zsumowany. Te dane pozwoliły obliczyć % czasu, przypadający na zajęcie się danym materiałem, częstotliwość jego użytkowania, każdorazową ilość minut, nazwaną w skróceniu „miernikiem uwagi", ilość materiału zabawowego używaną na raz, ogólną ilość użytą w ciągu całego okresu badania, nazwaną przez autorkę „różnorodnością zainteresowań".

Jednocześnie notowana była ilość społecznych interakcji, co następnie pozwoliło opracować liczbowo wartość społeczną danego materiału zabawowego.

Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że jej praca mieć będzie wartość raczej pionierską, że potrzeba będzie przeprowadzić jeszcze wiele obserwacji nad wielką ilością dzieci, stara się więc opracować technikę badań tak prostą i zrozumiałą, aby nawet osoby mało przygotowane naukowo mogły się nią posługiwać.

Badano 146 dzieci w wieku lat 2—5 w kilku instytucjach przedszkolnych. Każda grupa dziecięca pochodziła z innego środowiska, jedna ze środowiska o wyższej kulturze, druga ze środowiska emigrantów, trzecia była grupą dzieci murzyńskich ze środowiska kulturalnego. Mamy więc dzieci różniące się nie tylko stopniem kultury domowej, ale i rasą. Materiał zabawowy był dostępny dla wszystkich dzieci, ułożony na niskich półkach lub wprost na podłodze. Oto jego spis:

1. klocki — 80—100 sztuk różnej wielkości i kształtu,
2. duże puste klocki w ilości 30—50,
3. plastelina lub glina,
4. nożyczki o stępionych końcach i papier,
5. ołówki dużych rozmiarów,
6. farby i stalugi,
7. lalki,

8. pokój lalki, zawierający łóżko, szafę, stół i krzesła, wózek, deskę do prasowania, żelazko i balię,
9. zastawa stołowa,
10. piłki,
11. sześciany kolorowe,
12. drewniane korale różnej wielkości i barwy,
13. drewniana kolejka,
14. wózek (w jednym z przedszkoli była to zwykła paka na kółkach z dyszlem),
15. małe samochody,
16. drewniane zwierzęta,
17. łamigłówki,
18. nakręcane zabawki,
19. mozajki,
20. telefon,
21. piramida z kolorowych krążków,
22. książki z obrazkami,
23. równoległe drążki,
24. płytki kamienne.

Autorka podaje opracowane przez siebie szczegółowe przepisy i wskazówki dla prowadzących obserwacje i zaleca jak najdalej posuniętą objektywność.

Przejdźmy teraz do wyników badań. Mamy je zestawione w szeregu tablic i wykresów. Niepodobna w krótkim sprawozdaniu ich wszystkich wymienić. Tablice III do VII dają procentowe zestawienie czasu zabawy wszystkimi wymienionymi materiałami zabawowymi z uwzględnieniem wieku dziecka. Najdłuższy czas, bo 22,5% przypada na klocki u dziecka 4-letniego; innymi słowy 4-letnie dziecko bawi się klockami $^1/_4$ swego czasu, o ile oczywiście da mu się do tego sposobność.

Przeciętny czas użytkowania jednego materiału wynosił około 5%, a dla każdego wieku jest tylko 2 do 3 materiałów, które utrzymują zainteresowanie dziecka przez 10% czasu.

Tablice wykazują również, że jeśli brać pod uwagę czas to z wiekiem zmniejsza się zainteresowanie lalkami, ich pokojem na korzyść klocków, ołówków i piłki, natomiast zainteresowanie nożyczkami i gliną pozostaje.

Jeżeli będziemy porównywali czas jednorazowego użytkowania materiału, to zauważymy, że glina, pokój lalki, klocki i malowanie zatrzymują najdłużej uwagę dziecka niezależnie od wieku, zaś korale, książki, piłka osiągają wysoki stopień w różnym wieku.

Na ogół powiedzieć można, że nakręcane zabawki, kolejka, zastawa stołowa najkrócej interesują dziecko. Z każdym rokiem zwiększa się wyraźnie czas trwania zabawy czy zajęcia mniej więcej o 2 minuty w stosunku do

rocznej różnicy wieku. Między 3 a 4 rokiem życia różnica jest nawet nieco większa.

Wielokrotny wybór tego samego materiału podczas całego czasu trwania obserwacji wykazuje stopień jego atrakcyjności dla dziecka. Zestawienia wykazują na ogół równoległość z tablicami, na których wyznaczano czas trwania zabawy. Glina i klocki cieszą się największą popularnością.

Materiał, do którego dziecko zbliża się od razu i który chwyta przede wszystkim, może być słusznie uważany za pociągający je najsilniej. I tu również glina, klocki, pokój dla lalek wysuwają się na pierwszy plan.

Wybitne różnice wykazuje w zależności od wieku ilość materiału zabawowego, którym interesuje się dziecko w ciągu 45-minutowego okresu badania: dziecko 2-letnie w ciągu tego czasu 5 razy zmieni materiał zabawowy, dziecko trzyletnie — 4,7, dziecko czteroletnie — 3,6, a dziecko pięcioletnie — 2,9 razy. A więc dziecko dwuletnie potrzebuje ilościowo niemal 2 razy tyle materiału zabawowego co dziecko pięcioletnie w ciągu tego samego czasu.

Zagadnienie płci przy badaniach stosunku dziecka do materiału zabawowego musi być traktowane z wielu zastrzeżeniami, gdyż obyczaje, wpływ środowiska grają wielką rolę w wyborze tego materiału. Na ogół badania wykazały pewne charakterystyczne różnice w % czasu trwania zabawy: na korzyść chłopców przy klockach, wózkach, samochodach, kolejce; na korzyść zaś dziewcząt przy glinie, ołówkach, nożyczkach, lalkach. Widoczne jest, że chłopcy więcej czasu spędzają na użytkowaniu materiału wyzwalającego ich ruchliwość i aktywność. Chłopcy sięgają przede wszystkim po klocki, dziewczynki kierują się do pokoju lalek, jednakowo często obie płcie wybierają glinę.

Jednym z punktów zagadnienia zabawy był stosunek zachowania się dziecka w czasie zabawy do jego inteligencji. Wszystkie dzieci zostały przebadane testami Stanford-Binet i okazało się, że istnieje wyraźny związek między czasem trwania zabawy a inteligencją dziecka.

Niezmiernie interesujące są wyniki badań dotyczące społecznej wartości materiału zabawowego. Przede wszystkim uderza nas duża, bo ponad 50%, ilość dzieci, które bawią się same. U dwulatków % ten dochodzi do 90. Pewne rodzaje materiału zabawowego wywołują współpracę: u trzylatków to będzie wózek, u czterolatków zastawa stołowa, u pięciolatków klocki, a zwłaszcza klocki o dużych wymiarach.

Wreszcie autorka omawia samo traktowanie materiału zabawowego przez dzieci. Ciekawe są jej spostrzeżenia co do zabawy klockami: dwuletnie dziecko buduje wieżę, trzyletnie stawia „dom" lub układa na podłodze nieskomplikowane desenie, czteroletnie stawia budynek, pięcioletnie stawia również budynek lecz jednocześnie organizuje zabawę w związku z tym budynkiem. Dwuletnie dzieci chcą tylko trzymać lalkę, trzyletnie najchętniej

wożą ją i okrywają, czteroletnie ubierają i rozbierają, dla pięcioletniego lalka jest ośrodkiem jakiejś akcji.

Jakie czynniki uboczne mogą wpływać na zachowanie się dzieci w czasie zabawy? Musimy się liczyć z wpływem dorosłych, choć czynnik ten był podczas badań możliwie usuwany. Pewien wpływ ma również rozmieszczenie materiału zabawowego, choć na ogół dzieci w tym wieku wiedzą czym chcą się zająć i wiedzą gdzie czego na swym terenie mają szukać.

Trzeba również brać pod uwagę liczebność grupy oraz to czy dzieci znają materiał zabawowy tylko z przedszkola, czy też i z domu.

Wyniki, do jakich doszła autorka w swych badaniach pragnie ona zastosować praktycznie na terenie instytucji przedszkolnych, wychodząc z zasady, że spontaniczne zainteresowanie dziecka się wskaźnikiem jego potrzeb. Najważniejszym wnioskiem, jaki możemy wyprowadzić z tych badań jest konieczność dania małemu dziecku dużej ilości materiału zabawowego. Potrzebuje go ono znacznie więcej niż towarzyszy do zabawy. Drugim ważnym spostrzeżeniem są duże różnice indywidualne w wyborze materiału i w czasie trwania zabawy. Stąd wynika potrzeba, aby ten materiał był różnorodny i mógł zaspokoić pragnienia różnych typów dzieci. Dziecko o zmiennych, krótkotrwałych zainteresowaniach powinno mieć możność zetknięcia się z materiałem, wykazującym dla danego wieku najdłuższe utrzymanie uwagi w napięciu.

Czasem dziecko jak gdyby zatrzymuje się w rozwoju pod względem traktowania swego materiału zabawowego, należy je wówczas zetknąć z bardziej twórczym osobnikiem, lepiej nawet z całą grupą.

Czy dzieciom potrzeba coraz to nowego materiału zabawowego? Nie, badania wykazały raczej rzecz przeciwną, że ten sam materiał zabawowy dzieci z wiekiem inaczej traktują i z każdym rokiem znaczy on dla nich coś odmiennego dzięki zdobytym doświadczeniom życiowym. Trzeba więc pilnie uważać, aby dzieci mogły przeprowadzać te różnorodne doświadczenia, a potem wprowadzać je do swego zabawowego życia. Zastosowanie jednak tej wskazówki należy już do sztuki wychowania.

Słusznie wprowadziła autorka ten ton do swoich naukowych rozważań. Jest obowiązkiem naszym zdobyć wiedzę o dziecku, nie tylko nawet zdobyć, ale ją stale rozszerzać i pogłębiać, nie może jednak nigdy wychowawca zmienić się tylko w laboranta a instytucja wychowawcza w laboratorium. Wychowanie opierać się powinno na znajomości dziecka, zdobytej drogą naukowego badania, eksperymentów i obserwacji, ale jest ono przede wszystkim twórczym oddziaływaniem duszy wychowawcy na duszę wychowanka z pełną świadomością celu, któremu służy.

W. K.

Głos w dyskusji

Chciałabym zabrać głos w dyskusji w sprawie ilustracji dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Przede wszystkim pragnęłabym wyrazić p. M. Parnowskiej [1]) należne jej uznanie za poruszony temat, gdyż ta dziedzina jest naprawdę trochę zaniedbana.

Ja, jako wychowawczyni w przedszkolu, już od dłuższego czasu prowadzę obserwacje nad dziećmi. Badam ich reagowanie na rozmaitego typu obrazki. Nie będę tu wyszczególniać wszystkich wypowiedzi dzieci, chociaż są one bardzo ciekawe. Ograniczę się do kilku uwag tyczących się istoty rzeczy. Będą to oczywiście wyniki moich doświadczeń.

Dziecko w tym wieku, stawiając swoje pierwsze kroki w dziedzinie poznawania otaczających je rzeczy, zaczyna dopiero poznawać świat realny. Dla niego każdy szczegół ma wielkie znaczenie. Chętnie więc widzi na ilustracjach odzwierciedlenie rzeczywistości. Zastanawia się nad każdą drobnostką i analizuje ją. My dążymy przecież do tego, by wzbogacić świat dziecka różnymi sposobami czy to przez rzeczywistość czy też przy pomocy obrazków.

Jeżeli więc rzeczywistość została przez malarza przeistoczona w pewne niezrozumiałe dla dziecka plamy i kształty, traci obrazek dla niego wiele ze swej wartości, choć może on być bardzo artystycznie wykonany. Nie neguję wartości estetycznych obrazków oczywiście.

Musimy się starać budzić w dzieciach i wpajać w nie poczucie piękna, ale to zajmie naczelne miejsce, dopiero w wieku nieco starszym.

Dzieci odczuwają swoiste piękno obrazków stylizowanych, ale nie rozumieją ich treści. Oto dowód: Mówiła mi jedna dziewczynka (l. 4 m. 6), „że ten człowiek nie wygląda tak, ale to jest ładne, bo to jest kolorowe" (obrazki z książki: Nasi ojcowie pracują). Chłopczyk (l. 6 m. 4), który jest na ogół bardzo inteligentny nie mógł się zorientować co do kieszeni na fartuchu doktora (z książki: Nasi ojcowie pracują) „to jest połowa czworokąta, powiedział.

Reasumuję: dzieciom w wieku przedszkolnym musimy dawać obrazki odtwarzające wiernie rzeczywistość, barwne i wyraźne, ale nie stylizowane.

Zostawmy to późniejszemu wiekowi. **P. Frenkiel** (Białystok)

---

[1]) Artykuł M. Parnowskiej p. t. „Wypowiedzi dzieci podczas oglądania nowoczesnych ilustracji". „Przedszkole" Nr 4 — 1938/39.

Przegląd wydawnictw

Stefan Szuman i Karol Brzychczy. ROZWÓJ KOLORYSTYKI W SZTUCE DZIECKA. Warszawa, 1938 r., str. 80.

Artykuł prof. Szumana, zamieszczony w bieżącym numerze „Przedszkola" zaznajamia czytelników wyczerpująco z zagadnieniami kolorystyki w wieku przedszkolnym. Nimniej ważne byłoby przeczytanie książki Stefana Szumana i Karola Brzychczy p. t. „Rozwój kolorystyki w sztuce dziecka". Choć nie dotyczy ona wyłącznie dzieci w wieku przedszkolnym, lecz zawiera takie poglądy na twórczość kolorystyczną dziecka starszego, z których wypływają wskazówki dotyczące również przedszkola.

W pracy tej prof. Szuman zajmuje się rozwojem kolorystyki rysunków u dzieci od 5 do 13 lat. Autorzy przeprowadzali wśród dzieci dwie serie eksperymentów. Eksperyment pierwszy polegał na pokolorowaniu przez dziecko konturowego obrazka przedstawiającego dziewczynkę z barankami. W eksperymencie drugim dziecko miało za zadanie pokolorować kredkami narysowany już wzór kilimu [1]). Oba te obrazki kolorowały dzieci 5, 7, 9, 11 i 13-letnie, z każdego szczebla wieku po 100 dzieci, 50 chłopców i 50 dziewczynek. I ponieważ każde dziecko kolorowało dwa wzory rysunkowe, otrzymano bardzo duży, obejmujący 1000 rysunków zbiór.

Autor dzieli twórczość kolorystyczną dziecka na trzy okresy, różne dla obrazka pierwszego i drugiego. A więc, gdy wziąć pod uwagę pierwszy obrazek (dziewczynka z barankami), to **okres pierwszy** wyraża się **kolorytem przypadkowym, pstrokatym, tęczowym, nieregularnym.** Znaczy to, że dziecko używa barw niezgodnie, a nawet wbrew rzeczywistości, próbuje rozmaitych kredek „na chybił trafił” — dzięki temu obrazek nosi charakter pstrokaty. Na tym szczeblu rozwoju, jak wykazały badania, znajdują się dzieci 5—7-letnie. **Okres drugi,** od 9—13 roku życia, autor nazywa okresem **kolorytu realistycznego, lokalnego, właściwego.** Wtedy dziecko posługuje się kredką w sensie zgodnym z rzeczywistością, szuka barw takich, jakie spotyka w naturze. I wreszcie **okres trzeci** jest okresem **kolorytu perspektywicznego, atmosferycznego, światłocieniowego.** Okres ten pojawia się u niewielu badanych. Na ogół zmiana barw zależna od perspektywy, cieniowanie barw jest właściwe dzieciom po 13 roku życia.

Z tego podziału na okresy wynika, iż dzieci przedszkolne 5 i 7-letnie znajdują się jeszcze w okresie pierwszym. Kolorują obrazek przedstawiający dziewczynkę z barankami niezgodnie z wyglądem rzeczywistym, anaturalnie. Temu wynikowi badań może się przeciwstawić obserwacja grupy 7-latków w przedszkolu w czasie rysowania. Wiemy bowiem, jakie dzieci w tym wieku toczą dyskusje, gdy chodzi o wybór kredek, jak szydzą z barwy nieodpowiedniej, tzn. niezgodnej z naturą, jak szukają potwierdzenia realizmu barwy u wychowawczyń. Nie zapominajmy jednak, że autor polecał dzieciom kolorowanie gotowego obrazka [2]). W rysunku samodzielnym dziecko przestrzega, widać, bardziej zgodności barw z naturą. Być może dlatego, iż wtedy rysuje przedmioty sobie znane, bliskie i skupia bardziej na rysunku uwagę.

Jeżeli chodzi o obrazek drugi (wzór dywanu), podział na okresy przedstawia się inaczej. **Okres pierwszy,** dla którego charakterystyczna jest **kompozycja przypadkowa i neregularna** znika już od 6 roku życia. Od tego momentu, tzn. od 7—9 roku życia rozpoczyna się **okres drugi,** okres **kompozycji mimo woli harmonijnie się organizującej,** który od 11 roku życia ustępuje **okresowi trzeciemu,** okresowi **kompozycji świadomie i intencjonalnie uporządkowanej.** W drugim okresie zachodzą procesy, dzięki którym dziecko zaczyna tworzyć kompozycje piękne. To piękno jest jeszcze niezamierzonym wynikiem pracy dziecka. Tworzy się samo z podszeptów natchnienia. Nieokreślony zamiar dziecka, pomysł, ogólne koncepcje dzieła zmienia się w czasie wykonania — lecz te niespodziewane zmiany, odchylenia od idealnej harmonii sprawiają, iż kompozycja żyje i jest piękna. Jest to jednocześnie okres rozkwitu **kompozycji tęczowej, kalejdoskopowej** [3]). Przeciwnie, okres trzeci cechuje przerost czynnika intelektualnego. Kompozycje są wtedy zbyt poprawne, regularne,

---

[1]) Oba wzory kolorowane przez dzieci znajdują się w niniejszym numerze „Przedszkola”.

[2]) Eksperyment wymagał dania wszystkim dzieciom jednakowych, a więc gotowych konturów do zakolorowania.

[3]) Patrz artykuł prof. Szumana w niniejszym numerze „Przedszkola”.

symetryczne i to decyduje o ich bezduszności. Wydają się poprawne — lecz nieciekawe.

Po zapoznaniu się z okresem kompozycji barwnej widzimy, że dziecko ze starszych oddziałów przedszkola 6, 7-l. zaczyna tworzyć harmonijne kompozycje barwne.

Lektura książki i artykułu zmusza wychowawczynię przedszkola do rewizji swego stosunku względem sięgającego po kredki dziecka.

Czy dzieciom w przedszkolu należy pozostawić swobodny wybór barw? Czy z tej swobody powinny korzystać zarówno dzieci „młodsze" jak i „starsze"?

Czy zachęcać dzieci do kompozycji barwnych? Czy zwracać dzieciom uwagę na symetrię i harmonię barw?

Takie pytania stają przed wychowawczynią.

Odpowiedzi nasuwają się łatwo. Argumenty można czerpać właśnie z omawianej książki lub artykułu prof. Szumana. A więc:

Dzieci powinny w przedszkolu korzystać z całkowitej swobody w wyborze kredek. Wychowawczyni, która rozumie proces twórczy dziecka, nie będzie zwracać niepotrzebnych uwag. „Pstry" obrazek dziecka jest bowiem wyrazem jego upodobań estetycznych. Barwy przeczące rzeczywistości spełniają swoje zadanie — wyrażają piękno takim, jakim je dziecko odczuwa. Dziecko z czasem samo zacznie przestrzegać naturalizmu barwy. Nie trzeba tej bazy przyśpieszać. Nie trzeba przedwcześnie „intelektualizować" rysunku dziecka.

Gdy dziecko wkracza w okres realizmu barwy, wyżyciem kolorystycznym staje sie dla niego kompozycja barwna. Na ten teren chroni się pstrokatość, jaskrawość barw, dla której nie ma miejsca w naturalistycznym rysunku przedmiotów. Wtedy wydaje się słuszne podsunąć dzieciom myśl o kompozycjach. Bez nacisku na symetrię, harmonię barw itp. Bowiem przypadkowe dysharmonie w koncepcjach dziecka stanowią ich piękno i bogactwo.

Opieką nad rysunkiem dziecka w przedszkolu powinna kierować myśl, że ten okres twórczości dziecka jest podwaliną przyszłego rozwoju. Pozwólmy jej się rozwijać zgodnie z naturalnymi prawami.

Wychowawczyni miłująca piękno rysunków dziecięcych sama znajdzie wskazówki wypływające z wyników badań prof. Szumana.

M. Parnowska

„WYCHOWANIE W GRUPIE", miesięcznik wydawany i redagowany przez Instytut Higieny Psychicznej od grudnia r. ub. w Warszawie.

Ma to być pismo dla wychowawców pracujących w szkołach, bursach, świetlicach, w zakładach wychowawczych, a jednocześnie pismo, na łamach którego ci właśnie wychowawcy będą pisali o swych trudnościach, próbach, doświadczeniach. „Pismo — informuje nas Redakcja — posiadać będzie dwa główne działy: jeden poświęcony sposobom ujęcia i prowadzenia grupy jako całości, drugi — rozwiązywaniu trudności wychowawczych, jakie nastręczają niektóre jednostki w grupie".

I jedno i drugie zagadnienie jest bardzo żywotne dla wychowawczyni przedszkola. Mimo że wiele artykułów dotyczy dzieci starszych — nie wolno swoim zainteresowaniom stawiać takich barier granicznych , nie wolno zasklepiać się i zacieśniać w swojej jedynie specjalności. Cała sprawa wychowania jest dla nas ważna i bliska. Wychowawczynie przedszkoli powinny się więc zainteresować tym wydawnictwem, zwłaszcza, że w obu numerach grudniowym r. ub. i styczniowym r. b. jest szereg artykułów, poświęconych małemu dziecku.

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE nr 4, styczeń 1939.

„Taka sobie historia..." pióra p. S. Masson, która miała miejsce gdzieś we Francji, a mogła równie dobrze zdarzyć się gdzieś w Polsce, warta jest, aby ją

podać do wiadomości i pokazać, że te same trudności i te same bolączki dręczą serca wychowawczyń francuskich i polskich. Oto dzień wizyty lekarskiej. Higienistka zebrała już grupę „recydywistów", tych od pasożytów i tych od brudu. Wyrok lekarza wykona bez wahania: „Dziecko brudne ma być zwrócone rodzinie". I cóż dalej, pyta wychowawczyni? A no, matka z całym filozoficznym spokojem wyśle dziecko na ulicę, zbyt wiele bowiem ciężkich trosk spada na jej głowę, aby się miała taką „drobnostką" kłopotać. Tamtych dwoje będzie świadkiem całodziennych kłótni domowych między rodzicami... A mama małej Nanot rozpłacze się bezradnie... Jak to dobrze, że jednak wyrok skazujący na wygnanie nie zostanie wykonany, dzieci, te właśnie najnędzniejsze i najbrudniejsze, przyjdą i jutro i pojutrze, bo tu jest ich miejsce i każde jest przyjęte z otwartymi ramionami.

Każdego ranka najwcześniej zjawiają się w przedszkolu te maleństwa, które mają tylko matkę, a matka musi iść do pracy. Po nich wpada wielka gromada odprowadzana przez starsze rodzeństwo, wreszcie zjawiają się wychuchane pieszczoszki dobrze odziane, dobrze nakarmione, które odprowadza niespokojna mama polecając je raz jeszcze specjalnej opiece wychowawczyni. Po godzinie oznaczonej jeszcze kilkoro przybywa: to dzieci z tych domów, w których nic nie jest zorganizowane, a zawsze wszystko spóźnione. Dla wszystkich tych dzieci, na wszystkie prośby tych matek przedszkole musi być otwarte: „Muszę pracować, z czegoż byśmy żyli", „Nie umiem sobie z nim poradzić", „Nudzi się w domu".

Przedszkole zaradzi wszystkiemu, mówi p. Masson, a choć jest — jak u nas, tak i we Francji — „przedszkolem", choć ma swoje miejsce w organizacji szkolnej, musi jednocześnie bronić dziecko przed krzywdą, która tak często czyha na nie w jego własnym domu.

CHILDHOOD EDUCATION Nr 3, listopad 1938 r. [1])

Szereg artykułów w tym numerze poświęcony jest kolejno kierownictwu rozwoju intelektualnego i rozwoju umiejętnego współżycia. Ponieważ to ostatnie jest szczególnie ważne na terenie przedszkola, chcę podać najważniejsze momenty z artykułu p. Doroty Mc Carthy, profesora psychologii wychowawczej uniwersytetu w New Yorku. Przede wszystkim podkreśla ona jak wiele zagadnienie socjalnego w New Yorku. Przede wszystkim podkreśla ona jak wiele zagadnienie rozwoju socjalnego zawdzięcza badaniom i obserwacjom przeprowadzanym na terenie przedszkola: umiejętności współżycia z innymi to znaczy zarówno braku śmiałości jak i chęci panowania oraz przeciwnie, chęci współudziału w pracy i w emocjonalnych przeżyciach tych innych. Ta umiejętność powinna być celowo i świadomie w dzieciach rozwijana. Co jej sprzyja, a więc w. jakim kierunku powinien wychowawca oddziaływać? Sprzyja jej fizyczny rozwój dziecka, jego zręczność, siła, tzw. sympatyczna powierzchowność. To są jednak właściwości mało zależne od wychowawcy. Wszystko, co on może zrobić w tym kierunku, to umożliwienie i dopomożenie dzieciom mniej od natury obdarzonym w zdobyciu pewnych umiejętności, wyrobienie zręczności jako kompensacji, wyrównywujących ich braki.

Całkowicie w ręku wychowawcy leży drugi warunek sprzyjający rozwojowi uczuć społecznych, a mianowicie: materiał do zabawy. Jest on psychicznym łącznikiem grupy dziecięcej, dającym im możność wyładowania instynktów twórczych. Bez tego łącznika dzieci wyczerpują łatwo ograniczone tematy rozmowy, zaczynają się sprzeczać i dokuczać sobie wzajem. Przeprowadzono badania, dotyczące tego, jaki mianowicie materiał sprzyja najlepiej rozwojowi umiejętności współżycia, czego zewnętrznym wyrazem jest ożywiona wymiana zdań. Pewien materiał zabawowy utrzymuje

[1]) Część artykułów z tego numeru omówiliśmy w nrze 4 „Przedszkola" r. b.

dłużej zainteresowanie dzieci i umiejętny wychowawca potrafi go podsunąć dziecku lekkomyślnemu o zmiennych nastrojach [1]).

Społeczne zachowanie się dziecka może ulec zmianie przy zastosowaniu odpowiednich oddziaływań pedagogicznych. Według niektórych psychologów dziecko wchodzi jako pełnoprawny człowiek do grupy dziecięcej dopiero wtedy, gdy czuje, że potrafi coś robić lepiej niż reszta dzieci lub umie coś, czego nie umieją inni.

W jaki sposób nauczyć dziecko właściwego współżycia z innymi? Jest to przecież jeden z celów jaki stawia sobie przedszkole. Wiadomo, że wszelkie przemowy na ten temat chybiają celu, nie wiele pomaga również przyglądanie się innym dzieciom, które się bawią. Autorka ilustruje swoją teorię przykładem dziewczynki, która przyszedłszy do przedszkola po raz pierwszy odepchnęła niechętnie starszą dziewczynkę, nie chciała ani pocieszania, ani pieszczoty, natomiast zaprzyjaźniła się od razu z rówieśnikiem, tocząc z nim razem piłkę po podłodze. Znalazła wspólne zainteresowanie we wspólnym działaniu i wspólne zadowolenie. To jest właściwe społeczne nastawienie dziecka, które czuje się na swoim miejscu i wywołuje równie społeczne zachowanie się towarzysza. Przeciwnie, chęć „panowania" jest nieraz wyrazem niepewności wewnętrznej dziecka, które przeciwstawia się wszelkiej zmianie, trzymając się kurczowo status quo, co wywołuje równie ujemną i niespołeczną reakcję u współgrających i prowadzi do nieuniknionych konfliktów.

Ciekawym spostrzeżeniem kończy autorka swój artykuł. Podobno my, wychowawcy, wiemy na ogół lepiej, jak postępować z dziećmi nieuspołecznionymi, niż z dziećmi uspołecznionymi. Wychowawcy powinni zdobyć umiejętność rozpoznawania, do jakiego typu społecznego należą dzieci, które mają wychowywać, a wówczas potrafią znaleźć odpowiednie i celowe sposoby oddziaływania.

CHILDHOOD EDUCATION, marzec 1939.

Numer poświęcony sztuce. P. Małgorzata E. Mathias pisze o tym, jak zachęcić dzieci do artystycznych wypowiedzi, artystycznej twórczości. Dzisiejsze zmechanizowane życie, seryjne produkty fabryczne, które nas otaczają, wyzwalają we współczesnym człowieku tęsknotę za sztuką, za twórczością artystyczną. Tym lepiej powinniśmy zrozumieć dzieci, gdy malują, wycinają, modelują.

Powinniśmy sobie jednak zdawać sprawę z tego, że proces tworzenia jest o wiele szerszy niż by to wynikało z realizacji. Za wiele zwracano dotychczas uwagi na realne wytwory twórczości dziecięcej zapoznając to, co się poza nimi kryje. Autorka sądzi, że dziecko tylko wtedy będzie się twórczo wypowiadało, jeśli będzie miało poczucie pewnego bezpieczeństwa, spokoju wewnętrznego przy jednoczesnym obudzeniu zainteresowania w jakimś kierunku. Np. dziecko, które zaczyna chodzić do przedszkola czy szkoły jest uderzone kontrastem nowego otoczenia ze znanym mu dawniej. Otoczenie domowe w tym zestawieniu nabiera nowego wyrazu i dziecko zaczyna rysować swój dom, swoją rodziną. Gdy po pewnym czasie oswoi się ze szkołą, pojawią się w jego rysunkach i tematy szkolne. Omawianie zawczasu z dziećmi tematu rysunkowego, dawanie pewnych dyrektyw jest najfałszywszym krokiem prowadzącym do zniszczenia twórczości dziecka. Twórczość bowiem ma swoje źródło w odczuwaniu, we wrażliwości, która musi znaleźć swój własny sposób wypowiedzenia się. Małe dziecko może na krótko skupić swoją uwagę, musi mieć więc pod ręką niejako wszystkie przybory do rysowania czy malowania, aby mogło natychmiast przystąpić do realizacji, zanim „zgubi" swój pomysł. Nauczyciel czy wychowawca nie powinien ulegać pokusie podsunięcia dziecku tematu zamiast je

---

[1]) Van Alstyne Dorothy. Play behavior and Choice of Play materials of Preschool children, Chicago 1932. W nrze niniejszym dajemy artykuł recenzyjny o tej pracy.

zachęcić, aby wypowiedziało się samo. Materiał powinien być taki, aby dziecko mogło nim łatwo i szybko manipulować. Mimo to proces przyswajania sobie tej umiejętności jest i długi i trudny dla dziecka, niemniej jednak konieczny, tak jak gaworzenie jest konieczne dla rozwoju mowy. Każdy materiał ma swoje cechy charakterystyczne, swoje możliwości i niedogodności. Różnice między farbami, gliną czy drzewem jako materialnym tworzywem poznaje dziecko dopiero w momencie pracy. Dzieci mogą się dzielić swymi doświadczeniami i w ten sposób pomagać jedne drugim. Informacje ze strony wychowawcy są celowe tylko wtedy, gdy ich dziecko potrzebuje i samo zażąda. Wybór materiału należy do dziecka i powinno tak go używać jak chce. Do wychowawcy należy dyskretne podsunięcie następnym razem innego materiału, aby nie wytworzyła się szkodliwa jednostronność. Używanie pewnych materiałów pociągać powinno za sobą wytwarzanie dobrych społecznych przyzwyczajeń, jak mycie pędzli, aby inni mogli ich użyć, odniesienie narzędzi na miejsce, aby inni ich nie potrzebowali szukać itp. Autorka zauważa, że te drobne porządkowe czynności mają jeszcze jedną zaletę: są po pewnym naprężeniu artystycznej twórczości niejako powrotem do życia codziennego.

Omawianie wytworzonych przez dzieci dzieł jest rzeczą słuszną i zupełnie dla nich naturalną. Twórca pragnie się wypowiedzieć i coś jeszcze wyjaśnić, widz pragnie się wypytać i dodać swoje komentarze. Zainteresowanie ogólne wytwarza właściwą atmosferę. Nie należy jednak dopuszczać do tego, aby jedne dzieci naśladowały inne. Duskusja. swobodna rozmowa na temat ich twórczości powinna być zachętą do dalszej pracy i dla zdolnych i dla niezdolnych.

Temat rysunku wskazuje zainteresowanie dziecka, a sam rysunek dla dobrego obserwatora stać się powinien światłem rzuconym na wewnętrzne życie dziecka, głęboko nieraz przed wychowawcą zakryte. Trzeba tylko nauczyć się patrzyć i rozumieć. W. K.

Z życia Sekcji

WYŻSZY KURS DLA WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI

Sekcja Wychowania Przedszkolnego Z. N. P. w bieżącym roku rozpoczyna Wyższy Kurs o poziomie licealnym. Kurs będzie prowadzony w ciągu 4 tygodni w okresie wakacji letnich — poza Warszawą, i w ciągu 2 tygodni w czasie ferii Bożego Narodzenia — w Warszawie.

Oprócz zasadniczych wykładów przewidziane są świetlice, w których będą uwzględniane krótkie referaty na tematy aktualne zakończone dyskusją. Do programu należeć będą również wycieczki o charakterze krajoznawczym.

Opłata za Kurs letni wyniesie około 30 zł. Wysokość opłaty zależeć będzie od liczby zapisów. Przy Kursie przewidziany jest internat. Koszt całodziennego utrzymania z mieszkaniem (sypialnie wspólne) wyniesie od zł 2.50 do zł 3.— (również zależnie od liczby zgłoszeń).

Zapisy są rozpoczęte. Zgłoszenia kierować należy: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Sekcja Wychowania Przedszkolnego.

Do zgłoszenia na Kurs dołączyć należy:

1) życiorys, z zaznaczeniem, jaki język obcy jest petentce znany lub jakiego chciałaby się uczyć,
2) odpisy dyplomu, względnie równoznacznego z dyplomem świadectwa.

KURS O POZIOMIE LICEALNYM DLA WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI NA ŚLĄSKU

Dnia 3 lutego b. r. nastąpiło otwarcie kursu zorganizowanego przez Zarząd Okręgu Śląskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Katowicach, którego dokonał w imieniu Zarządu Okręgu Wiceprezes p. dr Schmidt Antoni i przewodnicząca Wydziału Pedagogicznego p. Wałkówna Antonina. Po dokładnym zaznajomieniu obecnych z celem zorganizowanego kursu wywiązała się dyskusja, w czasie której kol. dr Schmidt i kol. Wałkówna udzielali odpowiedzi na zapytania Koleżanek dotyczące organizacji kursu.

Na kurs zgłosiło się 55 wychowawczyń przedszkoli. Liczba ta świadczy najlepiej o chęci kształcenia się personelu wychowawczego przedszkoli. Kurs rozpoczął się od grupy rysunkowej, ponieważ rysunek w pracy wychowawczej jest podstawowym czynnikiem i bodajże najcenniejszą pomocą w pracy. Umiejętność czytania rysunku ułatwi wychowawczyniom poznanie dziecka, jego zamiłowań i zdolności. Program kursu rysunku opracował kol. Kiernas Bolesław, który jest równocześnie prelegentem. Kurs odbywa się 2—3 razy w tygodniu po 3 godziny. Lista zgłoszeń została zamknięta z dniem 15.II b. r.

KOMUNIKAT

Polecamy Koleżankom „Mały Płomyczek", „Gazetkę Ścienną" oraz „Ilustrację Szkolną". Ułatwiają one wychowawczyniom dobór materiału do rozmów z dziećmi i opowiadań na tematy aktualne i dostarczają interesujących dzieci ilustracji. Na żądanie Sekcja Wychow. Przedszkolnego Z. N. P. poda Koleżankom spisy obrazów z „Ilustracji Szkolnej" odpowiednie dla przedszkoli.

Wiadomości z Polski

TRZECI ROK ISTNIENIA PORADNI PEDOLOGICZNEJ DLA DZIECI PRZEDSZKOLI MIEJSKICH W WARSZAWIE

Rok szkolny 1937/38 był trzecim rokiem istnienia Poradni, prowadzonej przez Opiekę Główną nad dziećmi przedszkoli miejskich w m. st. Warszawie. Znajduje się ona przy przedszkolu miejskim m. st. Warszawy przy ul. Leszno 111. Instytucja nasza znajduje się dotychczas w tym szczęśliwym położeniu, iż każdy rok przynosi pogłębienie dotychczasowej pracy. Stosuje się to i do roku bież. 1938/39, ponieważ jednak rok ten nie jest skończony ograniczymy się na razie do sprawozdania z przebiegu wyników pracy z roku 1937/38.

Personel Poradni stanowiła tak jak w latach poprzednich asystentka (opiekunka) społeczna, psycholog i lekarka. Najmniejszym przeobrażeniom uległ w roku
ły rozbudowane.
rozbudowie.

Każdy przypadek starano się opracować pod kątem ścisłej współpracy pedagogiczno-społeczno-lekarskiej. Chodziło o to, by zgodnie z pedagogicznym charakte-

rem Poradni wyniki badań przedstawić rodzicom i wychowawcom syntetycznie, choć oczywiście środki działania każdego z działów pracy były inne.

A więc do psychologa wzorem lat ubiegłych należał kontakt z wychowawczyniami przedszkoli. Psycholog opracowywał dla wychowawczyń orzeczenie o dziecku i przeprowadzał z reguły dłuższe rozmowy o postępowaniu z nim. Orzeczenie składało się z opisu trudności i z przewidywania wyników pracy nad dzieckiem (prognozy). Następnie zawierało wskazówki szczegółowe jak należy i jak nie należy postępować z danym dzieckiem zależnie od rodzaju trudności.

Asystentka (opiekunka) społeczna miała kontakt z rodzicami, który polegał na przeprowadzaniu wywiadów społecznych na terenie Poradni, bądź na terenie domu rodzinnego dziecka. Następnie na rozmowie z rodzicami, którym asystentka (opiekunka) społeczna opierając się na wynikach konferencji z psychologiem i lekarzem, udzielała wskazówek wychowawczych. Rozmowy te nie miały charakteru jednorazowego, lecz w pewnych wypadkach przekształcały się w stały kontakt z rodzicami. Wreszcie zadaniem asystentki (opiekunki) Poradni była pomoc materialna rodzinom niezamożnym. Polegała ona głównie na pośredniczeniu w sprawach przydzielania zapomogi, bonów żywnościowych, odzieży, zasiłku itp. w Ośrodku Zdrowia i Opieki Społecznej.

Lekarka Poradni po szczegółowym zbadaniu dziecka zmierzającego przede wszystkim do wykrycia organicznego podłoża trudności, udzielała wskazówek lekarskich, dostarczała lekarstw, kierowała do szpitala i na badanie specjalne, w pierwszym rzędzie na badanie wad wymowy. W tym celu nawiązany został kontakt z Przychodnią ortofoniczną przy Szpitalu św. Ducha.

W okresie od grudnia 1937 do maja 1938 r. Poradnia będąc czynna przez dwa dni w tygodniu zbadała 57 dzieci. 30 dzieci zostało zgłoszonych z powodu trudności wychowawczych, 27 — z powodu podejrzenia o brak dojrzałości do nauki szkolnej.

Wśród 30 dzieci zgłoszonych jako trudne do prowadzenia powtarzają się pewne trudności stereotypowe. Najczęściej nieposłuszeństwo (10 wypadków), nadruchliwość (9 wyp.), złośliwość charakteru (bicie, brutalność, dręczenie, figle itp. — 5 wyp.), bierność wobec zajęć przedszkolnych (5 wyp), onanizm (3 wyp), niesamodzielność (1 wyp.), ogólna nerwowość (1 wyp.). Spośród tej trzydziestki 19 dzieci okazało się niedostatecznie rozwinięte umysłowo.

Dzieci przeważnie były zgłaszane do Poradni przez wychowawczynie z przedszkoli, lecz zdarzało się także, iż sami rodzice prosili o zbadanie dziecka, co stanowi miarę zainteresowania się rodziców pracą Poradni.

W sprawie dzieci niedojrzałych do nauki szkolnej nawiązano kontakt z Instytutem Pedagogiki Specjalnej i z Komisją Opieki Psychologicznej nad Dzieckiem przy Inspektoracie Szkolnym Warszawskim. Spośród badanych 27 dzieci zgłoszonych dla ustalenia dojrzałości szkolnej 6 zakwalifikowano do szkoły specjalnej, część w liczbie 7 pozostawiono w przedszkolu. Pozostałe 13 zakwalifikowano i skierowano do szkoły powszechnej.

Dzieci pozostawione mimo ukończonych lat 7 w przedszkolu znajdują się pod opieką Poradni w roku bieżącym.

W roku bież. Poradnia dąży nadal do utrzymania stałego kontaktu z wychowawczyniami przedszkoli. A także przez powtórne wywiady stara się zbierać dane o dzieciach należących do Poradni, aby wyciągnąć wnioski o skuteczności zaleconych metod i stale czuwać nad zgłoszonymi do Poradni dziećmi.

Maria Derwisz Parnowska

Dział metodyczno-praktyczny

Edward Szymański

12 MAJ

W zielonym parku, w białym pałacu Marszałek Piłsudski mieszkał. Kłaniały Mu się drzewa szumiące, gdy chodził po białych ścieżkach. Czerwone kwiaty i białe kwiaty schylały przed Nim głowy, a czasem z drzewa ptaszek skrzydlaty sfrunął do rąk Marszałkowi.

Nie tylko drzewa, ptaki i kwiaty — ludzie Go też kochali: czy z kamienicy, czy z wiejskiej chaty, wszyscy — wielcy i mali. A już najwięcej, a już najszczerzej kochali Wodza wszyscy żołnierze.

A Pan Marszałek, Wielki Marszałek, co nosił mundur srebrzysty, dużo pracował dla Polski całej, dla naszej ziemi ojczystej. O wszystkich dzieciach umiał pamiętać: o wszystkich chłopcach i o dziewczętach. Żeby się mogły bawić w przedszkolach, żeby biegały po łąkach, polach, i żeby miały rumiane buzie — wszystkie dzieciaki małe i duże...

Aż kiedyś kiedyś na wiosnę, w maju, przyszedł dzień smutny dla Polski całej. Dzwoniły dzwony po całym kraju, że umarł Pan Marszałek. Że już nie będzie Swoich żołnierzy prowadzić na wojenkę, że już nie będą Mu szumiały listeczki cieniuteńkie...

Biły dzwony: bom, bom, bom — zasmucił się każdy dom. Zasmucili się wielcy i mali, domy swe w czarne chorągwie ubrali. Zasmuciły się ptaki na drzewach — nie umiały już wesoło śpiewać. Zasmuciły się kwiaty czerwone i białe, zapłakały wszystkie dzieci — i duże i małe. A najwięcej, najbardziej, najszczerzej żałowali Marszałka żołnierze.

Położyli Go w trumnie, ze srebra zrobionej, przybrali ją w sztandary i wieńce zielone, zapalili wszystkie świece, jakie były w kościołach, i kazali dzwonić dzwonom — ludzi na pogrzeb wołać.

Przyszli, przyszli do kościoła żołnierze, przyszły dzieci, malutkie całkiem — i płakały, i modliły się szczerze, i żegnały z Panem Marszałkiem. Przez noc całą i przez dzień cały biły dzwony, chorągwie szumiały...

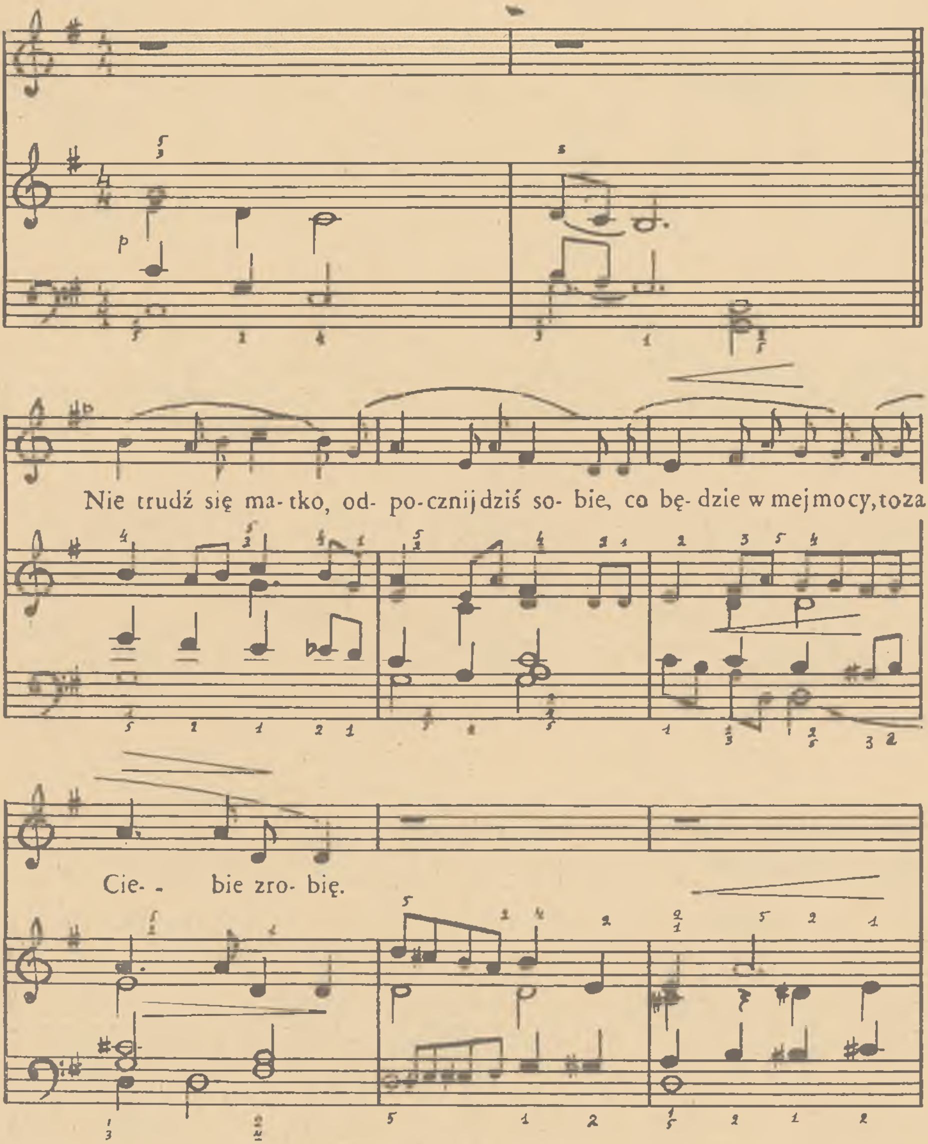
Potem zamknęli na trumnie wieko, położyli na trumnie chorągiew i powieźli zmarłego Marszałka daleko, do Krakowa czarnym pociągiem. I w Krakowie złożyli na Wawel, gdzie polscy spoczywają królowie, i w wysokiej, wysokiej wieży zbudowali Mu piękny grobowiec.

I co roku jest odtąd żałoba w Polsce całej, Wielkiego Wodza wspomina polska ziemia. Bo wszyscy pamiętają, jaki dobry był Pan Marszałek i żałują, że Go już nie ma...

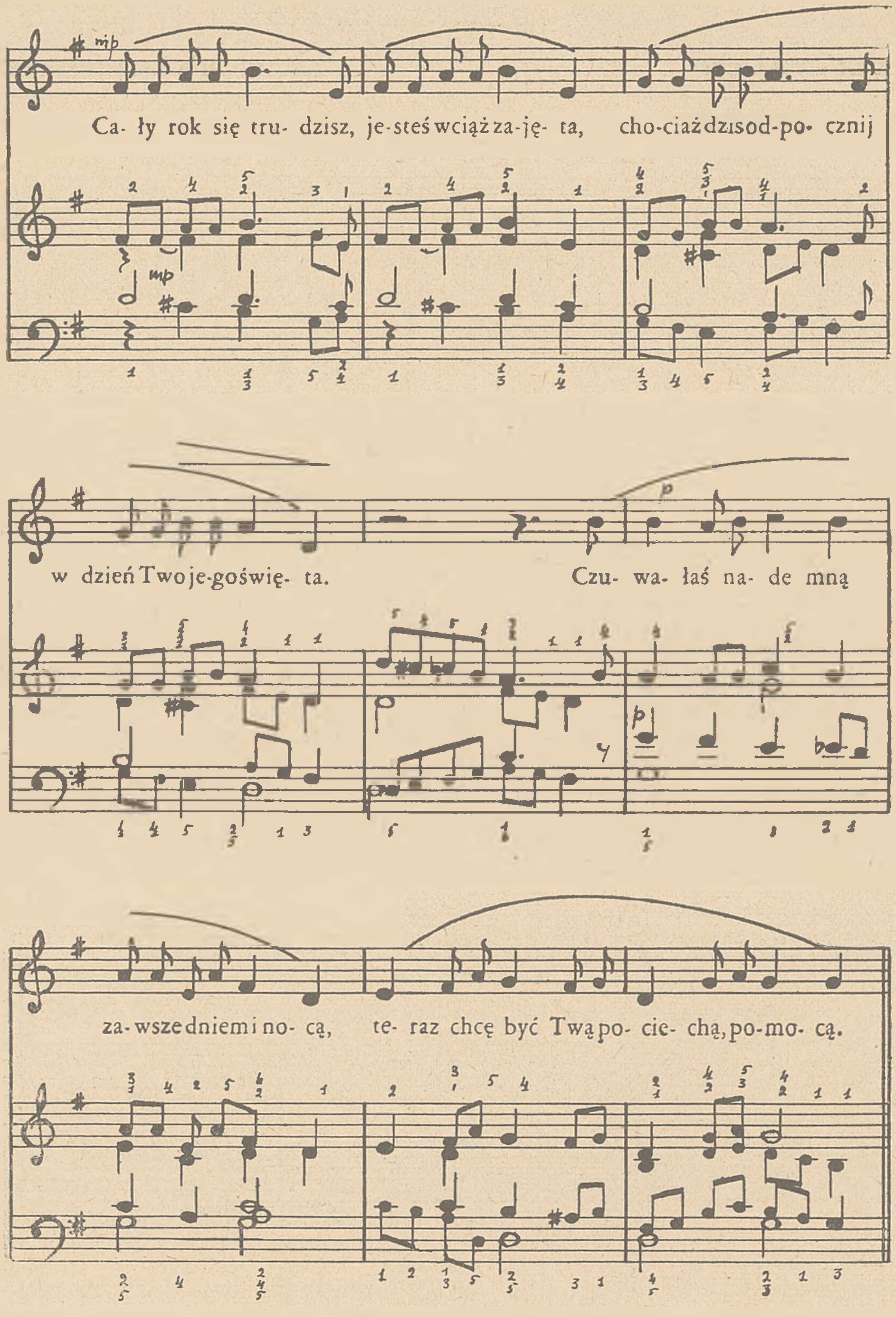
NA DZIEŃ MATKI.

muz.: Ryta Gnus tekst: Maria Łaszczukówna

Umiarkowanie *)



*) Przy śpiewie bez akompaniamentu opuszcza się takty na sam tylko fortepian i przechodzi się od razu do następnego taktu melodii, co nie sprawia żadnej trudności, ponieważ piosenka jest tak pomyślana, by mogła być wykonana bez fortepianu.


mp
Ca- ły rok się tru- dzisz, je-steś wciąż za-ję- ta, cho-ciaż dziś od-po- cznij
mp
w dzień Two je-go świę- ta.
p
Czu- wa- łaś na- de mną
p
za-wsze dniem i no- cą, te- raz chcę być Twą po- cie- chą, po-mo- cą.

Maria Łaszczukówna

NA DZIEŃ MATKI W PRZEDSZKOLU

(wiersz chóralny przed wręczeniem kwiatów)

Mateczki kochane!
Dzieci tu zebrane
uczucia chcą złożyć Wam w darze.
Upieścić, utulić,
piosenką rozczulić,
stroskane rozjaśnić Wam twarze.

Wasze to dziś święto,
więc dziatwa przejęta
miłością, wdzięcznością dla matki
składa Jej co może,
na co stać nieboże:
swą miłość, piosenkę i kwiatki.

Maria Łaszczukówna

PANNA PORZĄDNICKA

Dziś sobota — już od rana Basia jest zapracowana.
Tak uwija się i krząta, bo mieszkanie z mamą sprząta.
Oj! — jest zawsze pracy wiele przy sprzątaniu na niedzielę:
trzeba będzie myć, szorować, scierać kurze, froterować;
trzeba wszystko w każdym kątku doprowadzić do porządku.
Szyby, okna wymyć ładnie, przez nie promyk słonka wpadnie
i gdy czysto jest wokoło — słonko patrzy tak wesoło.
A przez szyby zamazane — słonko jakby zapłakane...
Basia myśli: biedna mama — zawsze pracowała sama...
teraz ja już jestem duża, więc pomogę i usłużę.
Trzepie pościel, aż z poduszek leci w górę biały puszek.
Filuś widzi co się święci, biega i ogonkiem kręci.
Chwycił Basię za pończoszkę, pobawić się chce z nią troszkę...
to podskoczy, to zaszczeka, to przybiegnie, to ucieka...
Figlów chce mu się niecnocie, kiedy Basia przy robocie!

Anna Kyselanka

JASKÓŁKI
Opowieść ruchowa

Przybory: krążki, woreczki, piłeczki.

Opis ćwiczeń.	*Opowieść.*
Ustawienie w rzędzie. Lekki, sprężysty bieg przechodzący w marsz.	Nadchodzi wiosna. Ptaki, które od nas w jesieni odleciały — wracają. Szukają swych zeszłorocznych gniazdek.
Dzieci siadają po turecku na krążkach rozrzuconych przez wychowawczynię po sali. Rękami oplatają kolana i schylają się nisko.	Znalazły je, zmęczone daleką drogą skuliły się w swych gniazdkach.
Ze skłonu wyprost i swobodne wymachy ramion w bok.	Słońce spojrzało na jaskółki, więc wyprostowały się i zatrzepotały skrzydełkami, ale zmęczone nie wyleciały z gniazdek, tylko znowu się skuliły. Wreszcie powiał wiatr wiosenny, jaskółki wyleciały z gniazdek, by zobaczyć co się dzieje na świecie.
Wykrok, skręty tułowia z naprzemianstronnym wymachem ramion.	Najpierw ujrzały ludzi siejących zboże.
Bieg na czworakach.	Za ludźmi biegło kilka piesków. Pieski odganiały wrony, które dziobały zasiewane ziarno.
W staniu skłony tułowia w bok.	Już południe. Zadzwoniły dzwony bim-bam, bim-bam... Gospodarze przestali pracować. Jaskółki poleciały dalej nad staw i zobaczyły, że bociany też wróciły z ciepłych krajów.
Stanie na jednej nodze z ramionami w bok.	Wygrzewały się teraz na słońcu, stojąc to na jednej, to na drugiej nodze.
W kącie sali pudełko z woreczkami, piłeczkami. Dzieci biegiem przynoszą woreczki i kładą je obok krążków.	Dosyć już napatrzyły się jaskółki. Trzeba się zabrać do roboty i naprawić zniszczone przez zimę gniazdka. Znoszą więc jaskółki do swych gniazdek słomki, piórka grudki ziemi.

Skoki zajęcze.	Gdy słońce zaszło, jaskółki skończyły swą pracę. Wszystkie ptaki i zwierzęta układały się już do snu, gdy rodzina szarych zajączków wracała w podskokach do swego domku.
Siad skrzyżny na krążkach.	Wreszcie nastała cisza i jaskółki zaczęły zasypiać w swych gniazdkach. Tak się skończył pierwszy dzień jaskółek po powrocie z ciepłych krajów.

Anna Kyselanka

WIOSNA W OGRODZIE

Opowieść ruchowa

Opis ćwiczeń.	*Opowieść.*
Swobodna zbiórka przed wychowawczynią.	Gromadka dzieci poszła do ogrodu zobaczyć, jak to jest na wiosnę w ogrodzie. W ogrodzie był duży trawnik. Śniegu ani śladu — trawa już dość duża, ale trochę chłodno.
Wychowawczyni śpiewa krakowiaka. W kole krok dostawny w jedną, potem w drugą stronę.	Dzieci zrobiły kółeczko i zatańczyły wesoło krakowiaka.
Siad skrzyżny, niski skłon w dół i wyprost.	Rozgrzały się i zaczęły się rozglądać w koło. Widzą, że na krzakach i drzewach pełno pączków. Dzieci pokazały jak pączek kwiatu rozwija się w kwiat.
W marszu szybkie przysiady.	Dzieci zobaczyły, że w ogrodzie rosną pierwsze wiosenne kwiatki, więc rozbiegły się we wszystkich kierunkach. Każde z nich zerwało trochę kwiatków.
Wolny marsz na czworakach dookoła sali i między dwiema liniami (płot), po czym leżenie tyłem.	Szukając kwiatków spłoszyły burego kotka, który wygrzewał się na słońcu. Kotek pospacerował po ogrodzie, w końcu wszedł na płot, przeszedł po nim i położył się pod płotem.

W staniu skręty z luźnym wymachem ramion. Podskoki obunóż.

Bieg rzędem, przejście do marszu wolnego.

Wtem zerwał się wiatr i zakołysały się drzewa.

Zaczął padać deszcz wiosenny, coraz większy. Dzieci bojąc się, żeby nie przemoczyły ubrań, prędko pobiegły do domu.

KOMUNIKAT SEKCJI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO Z. N. P.

W ostatniej chwili, po złamaniu numeru, otrzymujemy następujący komunikat:

Koleżanki!

Zarząd Sekcji Wychowania Przedszkolnego Z. N. P. podaje do wiadomości ogółowi Koleżanek, iż Wydział Pedagogiczny Z. N. P. organizuje IV Kongres Pedagogiczny w dn. 27 — 29 maja rb. w Warszawie.

Głównym tematem Kongresu jest zagadnienie wychowania na tle struktury społecznej i gospodarczej Polski. Na Kongresie między innymi będzie wygłoszony referat poświęcony zagadnieniom przedszkolnym.

Wzywamy Sz. Koleżanki, aby zechciały przez swoje delegatki wziąć udział w Kongresie i potwierdziły tym, że sprawy pedagogiki w ogóle leżą im na sercu oraz że wychowanie przedszkolne w całokształcie zagadnień społeczno-pedagogicznych winno zajmować należne miejsce.

Musimy dążyć do znacznego zwiększenia liczby przedszkoli w Polsce. Musimy starać się o pogłębienie pracy wychowawczej w przedszkolach. Musimy pozostawać w ścisłej współpracy z nauczycielstwem szkolnym.

Te nasze dążenia i poglądy zadokumentujemy biorąc liczny i czynny udział w Kongresie.

Bliższych informacji o Kongresie udzieli Sz. Koleżankom biuro Sekcji Wychowania Przedszkolnego Z. N. P. — Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IM. ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA